

HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE: ASPECTOS CRÍTICOS À EDUCAÇÃO E AO MULTICULTURALISMO NO BRASIL¹

Mozart Linhares da Silva

Doutor em História pela PUCRS, com extensão na Universidade de Coimbra, Professor do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (mestrado e doutorado) na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Endereço institucional: Av. Independência, 2293, Departamento de História e Geografia, Santa Cruz do Sul, bairro Universitário, Cep: 96815-900, fone (051) 37177378, Fax: (051) 37171855, e-mail: mozartt@terra.com.br.

Nas palavras de Stuart Hall, “as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna” (1999, p. 49) e isto porque o grau de diferença entre as identidades nacionais é inversamente proporcional ao esforço das narrativas identitárias nacionais para homogeneizar as formas de representação de modo a permitir que se tornem elementos naturalizados. Na realidade a identidade cultural sob o signo do Estado-nação procurou anular, a partir de textualidades específicas, as diferenças internas como os regionalismos, o localismo, o comunitarismo, entre outras formas de idiosincrasias internas, como também as étnicas, religiosas e lingüísticas. As diferenças

¹ Esta comunicação faz parte dos resultados parciais da pesquisa intitulada Narrativas Identitárias e Educação Intercultural: o caso do Vale do Rio Pardo, que conta com financiamento da FAPERGS e da UNISC. Participam como bolsistas deste projeto os seguintes acadêmicos: Rafael de Oliveira Eduardo Luiz Hermes e Majô Schwimgel.

linguísticas e étnicas a partir das narrativas identitárias nacionais foram sendo subsumidas tornando-se folclóricas ou formas pitorescas de manifestação sociais. Assim é que sob o “teto político” do Estado-nação as diferenças foram ou pretenderam ser excluídas em nome da potencialização da identidade cultural moderna. Zygmunt Bauman, a este respeito afirma que “da perspectiva da ‘Nação Estado’ culturalmente unificada e homogênea, as diferenças de língua ou costume encontradas no território da jurisdição do Estado não passavam de relíquias quase extintas do passado” (2003, p. 83).

Entre as instituições mantidas pelo Estado-nação que são estrategicamente posicionadas no processo de construção narrativa da nação destaca-se a Educação. A secularização bem como a estatização do ensino nos séculos XVIII e XIX foram fundamentais na construção discursiva da nação, sobretudo pela mão da história, cujo papel não pode ser negligenciado. Destaca-se neste processo a construção do “*ethos* nacional”. No que diz respeito à história e mais especificamente ao ensino da história, o papel desempenhado na construção das narrativas identitárias da nação embasou os processos de construção/difusão da memória, possibilitado a formação de uma genealogia legitimadora. Esta genealogia trata exatamente das formas de representação fundantes da identidade, as chamadas “raízes”, fundamentais nos processos de “mobilização ideológica – a produção de lealdade e obediência patrióticas” (Bauman, 2003, p. 83). A educação, neste processo, foi estrutural pois foi a partir desta instituição que grande parte dos canais discursivos da identidade nacional foram difundidos. É importante frisar, chamando a atenção para Stuart Hall, que “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (1999, 50). É deste processo discursivo que a nação adquire sentido e deste sentido que a identidade nacional é legitimada. É o que Benedict Anderson chamou de “comunidade imaginada”. Não é sentido a afirmação de Homi Bhabha de que “as nações, tais como as narrativas, perdem suas origens nos mitos do tempo e efetivam plenamente seus horizontes apenas nos olhos da mente” (Hall, 1999, p. 51 e Bhabha, 1999).

Esta comunidade/nação imaginada é o resultado de uma série de representações acerca dos elementos que compõem a chamada cultura nacional como as datas comemorativas, as características geográficas, o ufanismo acerca das realizações dos heróis no passado, o folclore, entre muitos outros. Stuart Hall afirma que a narrativa da

nação “dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte” (1999, p. 52).

O sujeito histórico é posicionado num tempo previamente definido, com direção e duração certas. A construção de uma logicidade para o tempo, bem como a politização da memória, foram alguns dos papéis da história e do ensino da história no período de organização dos Estados-nação.

A identidade cultural moderna definiu não apenas uma espacialidade cujas identidades puderam ser forjadas mas sobretudo um tempo identitário calcado numa cronologia e numa linearidade totalizante. O espaço-tempo identitário moderno, estruturado sob a égide nacional, deslocou as formas de alteridade e diferença considerando-as como antinomias da identidade cultural e nacional. A identidade cultural moderna, sendo assim, se funda no discurso de pertencimento a espaços-tempo específicos e homogêneos pela negação da diferença e pelo estabelecimento de uma lógica genealógica estrutural, como memória primeira ou nas palavras de Stuart Hall, pelo estabelecimento de um “mito fundacional” (Hall, 1999, p. 54-55).

A escrita da história deu forma lógica a esta temporalidade linear que caracteriza a modernidade construindo o passado como dispositivo pedagógico para a construção das narrativas identitárias. Além disso tornou a perspectiva do devir como uma possibilidade calcada num presente que é o ponto de chegada do passado, este, com todas as suas potencialidades, como é o caso da tradição que constituindo a antinomia da modernidade é refundada constantemente legitimando a própria modernidade.

A naturalização deste tempo do devir, da mesma forma que acontece com as idéias de progresso e evolução, acarretou numa percepção unívoca de sociedade, donde se pode depreender a matriz etnocêntrica moderna, cujos níveis hierárquicos estabelecem os critérios de inclusão/exclusão e desestruturação identitária do Outro.

O Estado-nação moderno foi estruturado a partir desta idéia unívoca de sociedade, cuja articulação de um tempo pedagógico permitiu fundar a memória da nação como uma memória unificadora da identidade no presente. Esta memória é garantida pela anulação dos tempos disjuntivos que corroem a textualidade do discurso identitário bem como garante a homogeneização das diferenças, portanto, das multitemporalidades.

A história ao servir de lastro desta narrativa homogeneizadora desempenha um papel formativo, pois articula um tempo pedagógico que se projeta como forma de impedimento de uma contra-narrativa que pretende rasurar a escritura do sujeito. Esta rasura ocorre ao *lançar uma sombra entre o povo como 'imagem' e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro ou do Exterior* (Bhabha, 1998, p. 209). Se a modernidade pretendia garantir o discurso identitário homogeneizador ela não dá conta dos acontecimentos da modernidade tardia ou ainda do mundo pós-colonial, quando as narrativas nacionais foram fissuradas pelas contra-narrativas promovidas pelo processo migratório e também pelas transformações internas como as ocorridas a partir de movimentos de minorias étnicas cujo exemplo dos negros nos EUA é basilar.

Na realidade, o mundo pós-colonial assiste à radicalização das contra-narrativas perceptíveis nas performances de todos os tipos de minorias assim como nas reivindicações regionais que colocam em alerta a “unidade nacional”. Nesta direção, Bhabha afirma que *a fronteira que assinala a individualidade da nação interrompe o tempo autogerador da produção nacional e desestabiliza o significado do povo como homogêneo* (Bhabha, 1998, p. 209).

Assim é que o tempo unificado da nação moderna se esvai pela própria condição de sua heterogeneidade, correlata de uma temporalidade disjuntiva que desloca a concepção de *corpus* unificado. Segundo Homi Bhabha, *estamos diante da nação dividida no interior dela própria, articulando a heterogeneidade de sua população* (1998, p. 209).

Os anos imediatos a Segunda Guerra foram marcantes na discussão acerca da identidade cultural, justamente em função de uma série de acontecimentos que reclamavam um posicionamento global. É o caso das minorias étnicas perseguidas pelo Nazismo, dos movimentos sociais e étnicos impulsionados nos EUA nos anos de 1950 e 1960, dos movimentos migratórios ocorridos como desdobramento do processo de descolonização afro-asiático, entre outros. É deste período a difusão das teses multiculturalistas nos EUA como uma resposta às demandas políticas que questionavam a coexistência pluriétnica ou reivindicavam o fim da intolerância. A problemática étnica americana não poderia ficar inerte a este respeito nem se manter no isolacionismo que caracterizaram os EUA até a Segunda Guerra. As questões identitárias adquiriram dimensões globais na modernidade tardia.

De modo geral o multiculturalismo é o reconhecimento da existência de diversas culturas num mesmo espaço. A problemática multicultural situa-se justamente no entendimento das relações que são produzidas por esta diversidade ou ainda qual a forma de agenciamento político que deveria regular estas relações. O multiculturalismo, nesta perspectiva, se constitui como um dispositivo a partir do qual a alteridade é elevada a paradigma da organização social, colocando em xeque as tradicionais narrativas identitárias homogeneizadoras típicas do Estado-nação. Silvia Duschatzky e Carlos Skliar, a este respeito afirmam que "é inegável a abertura do pensamento produzido pela restituição de interrogativas que não foram formuladas pelas correntes do pensamento moderno" (2001, p. 128). Contudo, a ênfase na diversidade cultural pode levar, como de fato é evidenciado, ao entendimento da cultura como algo fixo, fechado, substancializado. A irredutibilidade da cultura impõe que se entenda a diferença como absoluta e nestes termos o relativismo radical pode impedir o reconhecimento das intertextualidades interculturais.

Os limites políticos de uma concepção da cultura como essencialmente constituída impossibilitam a construção de "cenários de constituição de identidades plurais" (2001, p. 129). Em cenários sociais onde as culturas, consideradas em seu monolitismo, apenas convivem, cada uma fechada em sua intraduzibilidade para o outro, como irredutíveis à crítica da cultura a cultura, o *modus operandis* político, traduzido num cínico comportamento politicamente correto, é a tolerância, que no dizer de Silvia Duschatzky e Carlos Skliar, tem uma grande familiaridade com a indiferença (2001, p. 136). A tolerância, assim sendo, dissimula a hierarquização (tanto cultural como racial) a partir da retórica do respeito à diversidade, esta entendida como elementos fixados num tempo-espaço não disjuntivo. Criar a diversidade cultural significa ainda, no dizer de Homi Bhabha, conter a diferença cultural (Rutherford, 1996, p. 35). As culturas são, nesta perspectiva, dignas de respeito mas também passíveis de assimilação (*melting pot*), conforme o multiculturalismo conservador (Duschatzky e Skliar 2001, p. 130 e Silva, Gilberto. 2003). Vale notar que, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, "na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas" (Silva, 2002, p. 73).

Noutros termos, o multiculturalismo ao conceber a cultura como algo essencialista proselitiza a convivência e com isso não permite a crítica à idéia de pureza identitária, cuja ordem discursiva pode ser remetida à tradição dos Estados-nação e seus

corolários pedagógicos binários acerca da igualdade x diferença ou ainda Eu x Outro. Homi Bhabha a este respeito afirma que "nas sociedades onde o multiculturalismo é incentivado o racismo se alastra sob várias formas. E isso porque o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade mascara normas, valores e interesses etnocêntricos" (Rutherford, 1996, p. 35).

Uma concepção estática das culturas em sociedades multiculturais evidentemente não permite a reflexão acerca da interculturalidade, como fenômeno que produz o que Bhabha chama de *terceiro espaço*, não permite observar as zonas *intervalares*, onde novos significantes são produzidos, abrindo as possibilidades criadoras típicas de processos híbridos. Para tanto, é necessário romper com as concepções binárias e monolíticas da cultura. Deslocar a análise dos signos para os significantes o que significa dizer que a cultura é pensada em sua dinâmica, em sua abertura. Bhabha afirma que "a articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de *conteúdos*, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas - são práticas interpelantes" (Rutherford, 1996, p. 36). Estas práticas interpelantes são possíveis justamente porque "cultura é uma atividade significativa ou simbólica" e isso revela também que a cultura jamais pode ser pensada como completa em si mesma. É na lógica da *hybris* que é possível operar a interculturalidade pois, nesta perspectiva, a cultura não é pensada enquanto uma essência mas enquanto um *posicionamento* (Hall, 1996, p. 69). O posicionamento significa o reconhecimento de que "as identidades culturais têm histórias" e, "como tudo o que é histórico sofre transformações constantes. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo 'jogo' da história, da cultura e do poder" (Hall, 1996, p. 69).

A *hybris*, ou melhor, o hibridismo permite vislumbrar não um terceiro momento (síntese) da relação binária entre duas culturas ou mais, ao contrário, o hibridismo ao negar o essencialismo permite pensar a "hibridação" como o *terceiro espaço*, onde outras *posições* podem emergir. Para Homi Bhabha, "este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem, e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas (...), gera algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação" (Rutherford, 1996, p. 36-37).

É na perspectiva de uma dinâmica interna na própria cultura bem como na dinâmica relacional e dialógica entre culturas que a interculturalidade contorna o

imobilismo, a postura contempladora ou mesmo a postura do multiculturalismo autoritário. Interculturalidade, nesta perspectiva, opera nas inter-relações culturais conforme a dinâmica do hibridismo.

A perspectiva moderna de identidade cultural, cuja dependência do tempo-espaço enquanto algo dado e contínuo, não dá conta desta dinâmica dialógica instaurada pelo hibridismo cultural. Numa perspectiva intertemporal, pensar a identidade cultural contemporânea impõe que se coloque em evidência novas apreensões temporais pois na perspectiva da *hybris* não se pode conceber um tempo único, homogeneizador. Se no multiculturalismo, como colocamos, as culturas apenas se revelavam no encontro de diferenças, na interculturalidade, baseada na dinâmica da *hybris*, não é apenas o encontro de culturas que é mesurado mas a invenção da cultura, o que remete a novas criações temporais, que não se remetem a uma origem ou genealogia pois resultado do hibridismo, de tradições diferentes. O tempo, nesta perspectiva, é reinventado incessantemente de modo a constituir uma lógica social baseada no presenteísmo, rompendo o devir moderno do tempo linear.

Considerando as proposições até aqui colocadas acerca da problemática da identidade cultural e da multiculturalidade, principalmente seus limites políticos, coloca-se em discussão as possibilidades de uma abordagem pedagógica intercultural no Brasil. A relevância desta proposição encontra-se na inserção do Brasil no debate acerca das sociedades multiculturais levando-se em consideração dois aspectos, entre tantos: a idéia de miscibilidade enquanto “vocação” da nação para relações interculturais, e a construção da concepção de indivíduo moderno no Brasil que não é resultado acabado da lógica binária *Eu x Outro*.

Roberto DaMatta chama a atenção das dificuldades que se apresentam para quem quer entender o Brasil a partir de uma lógica binária, exclusiva, do dentro e de fora, do bem e do mal, do certo e do errado (1986, pp. 40-41). O que está em jogo aqui pode ser estendido para a problemática da identidade cultural no Brasil. A relação *eu x outro*, fundante das narrativas identitárias modernas que não admitem um terceiro elemento mas sim excluem toda a possibilidade que não seja a dual, esbarra, no caso brasileiro, na miscibilidade enquanto representação da alteridade. O terceiro elemento, excluído da lógica cartesiana, não se resume ao hífen de identidades binárias ou plurais mas sim a zonas intervalares que regem uma dinâmica entre as diferenças sem, no entanto, fundi-las numa grande síntese. Gilberto Freyre já chamava a atenção para este

detalhe nos anos 1930, quando escreveu Casa-Grande & Senzala. Na dinâmica da miscibilidade os elementos não se fundem num todo harmônico ou sintético nem tão pouco podem existir separados. A lógica da miscibilidade no Brasil está no que Freyre chama de *equilíbrio de antagonismo*, conceito dionisíaco que estabelece conexões ao invés de contradições (Ver Freyre, 1994 e Benzaquen, 1994 e Silva, Mozart 2003). Na miscibilidade o espaço não é o da síntese mas o da ambivalência e é esta ambivalência que não permite a apreensão da sociedade brasileira a partir de modelos binários. Se Freyre está certo, o Brasil estabeleceu uma lógica complexa de sociabilidade que permite pensar a interculturalidade como experiência histórica secular.

Contudo, não podemos pensar a dinâmica da miscibilidade sem, no entanto, considerar que mesmo nesta dinâmica as hierarquizações se fazem presentes e marcam posições. Ocorre que estas posições não são fixadas, são dependentes das relações cotidianas, de processos de navegação social ou mesmo de negociações identitárias. Ora, ao considerar as hierarquizações sociais (étnicas e econômicas) no Brasil é preciso problematizar e (re)situar a Educação Intercultural.

A polifonia que caracteriza as relações sociais/étnicas e os processos de construção identitárias no Brasil permite pensar também a formas de experiências sociais baseadas numa multitemporalidade, o que, vale lembrar, desloca o tempo moderno da estrutura social. Gilberto Freyre, com confessa inspiração em Prost, já chamava a atenção para o tempo *tríbio* que compõe o universo cultural brasileiro.

Tomando-se a fábula das três “raças” no Brasil na sua eficácia simbólica de construção de uma identidade homogênea e harmônica entende-se o esforço de retirar da dinâmica do equilíbrio de antagonismos ou da miscibilidade o elemento hierarquizador. A democracia racial, estandardizada como identidade maior da nação, foi o resultado desta estratégia seletiva frente a matriz híbrida brasileira.

Evidente que ao se considerar a *hybris* enquanto dinâmica socio-histórica não se está colocando em dúvida os conflitos e as hierarquizações de fundo étnico. Ao contrário, os dados sobre o racismo e as dificuldades de ascensão social de não-brancos demonstram o quanto a identidade étnica estabelece conflitos e hierarquizações no cotidiano (Ver: Schwarcz, 1993; Maio e Santos, 1996; Guimarães, 1999 e Silva, 2003).

Para colocar a problemática da Educação intercultural no Brasil é preciso considerar as complexidades que as relações interétnicas impõem, mas sobretudo, as

hierarquizações sociais - que não raras vezes encontram-se fundidas com as hierarquizações étnicas – que fixam os lugares identitários.

Os processos de navegação social que dinamizam as relações identitárias no Brasil estabelecem também a fixação de códigos de sociabilidades e os lugares que os determinados tipos sociais, que as identidades qualificam, devem ocupar. As relações identitárias, principalmente as étnicas, não podem ser pensadas, como chamamos a atenção acima, a partir de uma lógica dual, cuja afirmação de um elemento se dá pela exclusão de outro. Na matriz da miscibilidade e da *hybris* as relações encontram-se em equilíbrio de antagonismos e esta configuração, que poderia ser chamada também de harmônica-conflitual, impede que se localize o conflito num lócus específico. Não basta, neste sentido, “dizer” o lugar do outro mas em que momento cotidiano este lugar pode ser definido e também subsumido por outras formas de tensão sociais. Assim sendo, pensar uma educação intercultural pressupõe que se deva trabalhar com o sistema hierarquizador das relações sociais, buscando definir a eficácia simbólica que a os processos hierarquizadores instauram na formação cultural. Da mesma forma, ao invés de polarizar as questões entre negros ou brancos, como a sociedade americana possibilita, por exemplo, poderia ser mais adequado revelar como a miscigenação coloca o problema da indefinição e da negação ao racismo. Chamar a atenção para o racismo e para os preconceitos a partir de suas negativas permite fraturar o discurso do preconceito de se ter preconceito e, doravante, explicitar os códigos sociais a partir dos quais o preconceito se posiciona.

Maria Elena Martinez, analisa a trajetória das discussões acerca da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aponta para a definição de pluralidade cultural instrumentalizada no documento. Segundo a autora,

“pluralidade cultural foi definido como o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, cujas relações estão marcadas pelas desigualdades socioeconômicas, assim como a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (Martinez, 2002, p. 135).

Ao relacionar a situação socioeconômica com etnicidade ou ainda ao chamar a atenção para as relações entre identidade e historicidade o documento permite desnaturalizar algumas construções simbólicas e situá-las na História. Este fato é importante na medida em que ao pensar as relações identitárias na história permite ao aluno apreender os processos de construção das identidades e refutar, assim, o chamado

essencialismo identitário. No caso brasileiro este fator promove a crítica das construções hierárquicas que tendem a naturalizar os lugares sociais assim como naturalizam as identidades com suas características fixadas de forma naturalizada.

Ao considerar a pluralidade cultural dentro das dinâmicas históricas, sociais e econômicas é possível também transcender o multiculturalismo e se posicionar na lógica intercultural, considerando não os elementos a serem excluídos nos processos identitários mas sim as formas criadoras de identidades culturais. Não basta a tolerância ou o reconhecimento do outro mas “questionar o essencialismo monocultural de toda forma de centrismo – logo, etno, falo, antropo, eurocentrismo etc. – e, entender a educação como uma luta ao redor dos significados políticos” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 134).

Essa postura permite tencionar a fixação dos lugares hierárquicos definidos nas relações sociais onde as identidades étnicas, por exemplo, são reclamas a se posicionar. Sendo assim, a educação intercultural deve estar calcada no paradigma da diferença, baseado num novo princípio ético que vê na alteridade uma estética da existência, uma forma não contemplativa mas relacional, onde o outro poderá se tornar um “itinerário plural e criativo” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 137), sem predefinições e (pre)conceitos inibidores da criação do terceiro elemento.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. *Guerra e Paz: Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BHABHA, Homi. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil Brasil?*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. "O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação". LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 29. ed., Rio de Janeiro: Record, 1994.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HALL, Stuart. "Identidade cultural e diáspora". *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*. Distrito Federal, 1996.
- MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.
- MARTINEZ, Maria Elena. "Cultura (s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e Argentina nos anos 90". In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp. 120-155.
- RUTHERFORD, Jonathan. "O terceiro Espaço: Uma entrevista com Homi Bhabha". *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*. Distrito Federal, 1996.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

- SILVA, Gilberto Ferreira. "Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação". In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, Gilberto Ferreira. "Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação". In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Mozart Linhares da. "Aquém e além da modernidade: aproximações e distanciamentos entre Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre". *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*. Vol. 43 (3-4), Porto (Portugal): Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 2003, pp. 83-96.
- SILVA, Mozart Linhares da (Org). *História, Medicina e Sociedade no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.